



Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

Reinhold Schmitt (Hg.)

Unterricht ist Interaktion! **Analysen zur *De-facto*-Didaktik**

armades

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

41

Die Bearbeitung eines „brisanten“ Themas im Englischunterricht

1. Einleitung

In dieser ersten Fallstudie geht es um die Rekonstruktion der Entwicklung eines „brisanten“ Themas im Englisch-Unterricht. Aus der Bearbeitung der aktuellen Aufgabe „Steckbriefe prominenter Personen verfassen, vorlesen und erraten“ entsteht in mehreren Etappen das Thema „nationale Identität“, an dem sich unterschiedliche Schüler und der Lehrer beteiligen.

Wir beschreiben zunächst, aus welchem schulischen Zusammenhang der für die Analyse ausgesuchte Videoausschnitt stammt (Kap. 2). Dabei stellen wir auch kurz den Unterrichtszusammenhang dar, der dem analysierten Ausschnitt vorausgeht (Kap. 3). Dieser wiederum verdeutlicht, aus welchem konkreten Zusammenhang sich das „brisante Thema“ entwickelt und unter welchen Bedingungen dies geschieht.

Danach rekonstruieren wir die schrittweise Entstehung dieses Themas (Kap. 4). Im Anschluss daran konzentrieren wir uns auf die interaktive Beteiligungsweise des Lehrers und fragen nach den konkreten Anforderungen, die sich für ihn aus der thematischen Entwicklung ergeben (Kap. 5) und nach den Verfahren, die er zur Bearbeitung dieser Anforderungen einsetzt (Kap. 6). Weiter verdeutlichen wir die mit den Verfahren verbundenen Implikationen in Begriffen von „Chancen und Risiken“ (Kap. 7) und beschreiben den Zusammenhang von unterrichts- und fachspezifischen Ressourcen der vom Lehrer eingesetzten interaktiven Verfahren (Kap. 8). Eine kurze Schlussbemerkung vervollständigt unsere Darstellung (Kap. 9).

2. Die Klasse

Der analysierte Ausschnitt stammt aus einer berufsbildenden Schule: Die Videoaufnahmen umfassen zwei Schulstunden à 45 Minuten in einer Berufsfachschulklasse Richtung Metalllehre. Aus zwei Kameraperspektiven (Kamera 1 im Rücken der Schüler, Kamera 2 auf die Klasse gerichtet) wurde eine Doppelstunde im Fach Englisch verfolgt.

Die Berufsfachschulklasse besteht aus 17 ausschließlich männlichen Schülern im Alter zwischen 15 und 18 Jahren, von denen 13 einen Migrationshintergrund oder eine andere Nationalität haben. Zwar müssen die Maskennamen

nicht zwingend einen eindeutigen Schluss auf die Herkunft der Schüler zulassen, aber laut Aussagen des Lehrers ist Deutsch für den Großteil der Klasse bereits die erste Fremdsprache. Außerdem sind mit dem Lehrer die Nationalität der Sprecher abgeklärt: Erol (ER) und Özkan (ÖZ) sind Türken, Giovanni (GI) ist Italiener, Marius (MA) hat einen russischen Hintergrund und der Lehrer, Herr Weber (WE), ist Deutscher.

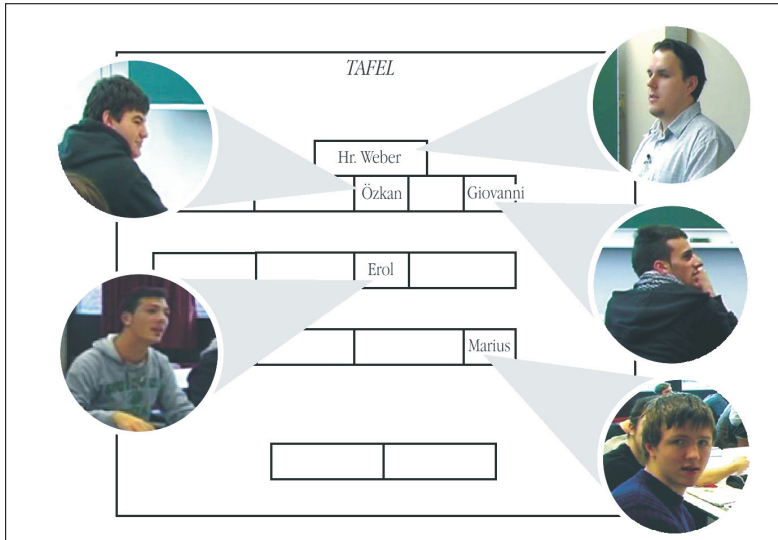


Bild 1: Übersicht Klassenraum mit relevanten Beteiligten

Neben der nationalen Heterogenität ist eine geringe Sprachkompetenz in der Fremdsprache Englisch ein weiteres Charakteristikum der Klasse. Dies macht die Erarbeitung von Grundlagen der Grammatik und des Wortschatzes im Unterricht sowie eine häufige Anwendung der Unterrichtssprache Deutsch erforderlich. Das Klassenklima ist offen und der Umgang miteinander respektvoll.

Diese Informationen sind von zentraler Bedeutung für die nachfolgende Analyse des „brisanten Themas“. Nur auf der Grundlage dieses Wissens ist es möglich, die sozialen Implikationen und das Ausmaß der Brisanz zu erfassen, die mit der Bearbeitung des Themas für die Schüler und den Lehrer verbunden sind.

3. Der relevante Kontext

Nachdem in der ersten Stunde das Thema „Fame & Fortune“ mit Hilfe von Texten über Prominente eingeführt wurde, bearbeiten die Schüler folgende Aufgabe: Sie sollen sich eine bekannte Person ihrer Wahl aussuchen und diese in einem kurzen Steckbrief in englischer Sprache beschreiben, ohne allerdings ihren Namen zu nennen. Der analysierte Ausschnitt präsentiert die darauffolgende Phase, in der die Schüler die Ergebnisse der Stillarbeit vortragen und im Plenum erraten wird, von wem jeweils die Rede ist.

Während der Rate-Phase übernimmt der Lehrer eine moderierende Funktion und erteilt im Unterrichtsgespräch das Rederecht: Marius ist der erste Schüler, der auf Aufforderung des Lehrers seinen Steckbrief vorliest. Er beschreibt die von ihm gewählte Person wie folgt: *he plays soccer, he is number eleven, he has ähm shot many goals for germany in the wm twothousand six, he was a player of werder bremen and now he plays for bayern münchen.*

Der Lehrer ruft dann Erol, der sich bereits frühzeitig gemeldet hatte, auf. Dieser errät den fraglichen Spieler, bei dem es sich um Miroslav Klose handelt. Auf Englisch wiederholt der Lehrer noch einmal die wesentlichen Informationen des Steckbriefes und schließt diese Wiederholung mit der nochmaligen Nennung des Namens Miroslav Klose ab. Bevor er den nächsten Schüler aufrufen kann, um den zweiten Steckbrief vorlesen zu lassen, schiebt Erol noch eine Information zu Miroslav Klose nach und sagt *hes a- hes a (--) s=hes a polak*. Er leitet damit eine knapp zweiminütige Phase ein, die im Folgenden im Fokus der Analyse stehen wird.

4. Die Fallanalyse

Als Einstieg in die Analyse starten wir mit der Beschreibung der einzelnen Entwicklungsschritte und zeichnen detailliert nach, wie sich der Unterricht in thematischer und interaktiver Hinsicht entwickelt und wer sich auf welche Art und Weise daran beteiligt. Die genaue Rekonstruktion des Entwicklungsganges ist eine notwendige Voraussetzung, um zu zeigen, dass sich – nicht nur im vorliegenden Fallbeispiel, sondern auch in einer allgemeinen Weise – brisante Themen schrittweise entwickeln und für den Lehrer manchmal erst relativ spät die Brisanz des Themas offenkundig wird. Es ist für unsere Analyse daher wichtig zu sehen, wo und zu welchem Zeitpunkt es systematische Reaktionsstellen für den Lehrer gibt. Die Rekonstruktion der Entwicklung orientiert sich immer an der Frage, welche Beziehung die jeweiligen Beiträge zur Kernaktivität des Unterrichts besitzen.

4.1 Die Entwicklungsdynamik

Wie die nachfolgende Strukturbeschreibung zeigt, entwickelt sich das Thema in einer kleinschrittigen, jeweils durch lokale Reaktionsanforderungen strukturierten Weise. Schauen wir uns also diese Dynamik und die einzelnen Entwicklungsschritte, aus der sie besteht, genauer an. Beginnen wollen wir dabei mit dem Nachtrag Erols, dem Startpunkt der „ganzen Geschichte“.

4.1.1 Nachtrag des Schülers und Korrektur des Lehrers

35 ER: he is a- he is a(--) s=he is a polak

Erols Äußerung besitzt hinsichtlich mehrerer Aspekte eine unmittelbare Anbindung an die Relevanzen des Unterrichts: Sie ist unmittelbar zum Thema „Miroslav Klose“, liefert einen für den Steckbrief relevanten Zusatz und ist auf Englisch, der aktuellen Unterrichtssprache, formuliert. Erol scheint jedoch nach der richtigen Vokabel zu suchen, denn er findet erst nach zwei Anläufen die passende Kategorie auf Englisch, um auf Klos Nationalität zu verweisen.

Seine Äußerung ist so platziert, dass sie genau in das „Dazwischen“ von bereits realisiertem Abschluss des alten Zusammenhangs und noch nicht begonnenem neuen Zusammenhang fällt. Man kann also resümierend festhalten: Erols Nachschub ist unmittelbar zum Thema und stellt auch interaktiv keine Auffälligkeit dar.

Der Lehrer regiert auf Erols Nachtrag wie folgt:

36 WE: n: a: [ja=you know]
 37 XX: [pole]((lacht))
 38 WE: he is a:: (-)
 39 XX: Polish
 40 WE: he has Polish ROots (.)
 41 JU: [Polak]
 42 WE: [but I] think he came over when he was three
 43 years old

Auch der Lehrer behandelt Erols neue Information als unmittelbar zum Unterrichtsthema und zur Kernaktivität gehörig. Die konkrete Art und Weise, in der er dies tut, zeigt jedoch, dass ihm dies nicht ganz leicht fällt. Seine allererste Äußerung (n: a: ja=you know) hat bei genauer Betrachtung eher eine Platzhalterfunktion als dass sie inhaltlich auf den Schülerbeitrag reagiert. Es zeigt sich weiterhin, dass der Lehrer einen zweiten Anlauf nimmt (he is a::), der von seiner Anlage her die Konstruktion der Schüleräußerung aufgreift, jedoch

eine alternative Vokabel für *polak* anbieten soll. Erst in einem dritten Angang hat der Lehrer eine passende Alternative zur Schüleräußerung (*he is a polak*) gefunden, nämlich *he has POLish ROots*.

Zwei Dinge sind hier interessant: Zum einen die implizite Korrektur und der damit verbundene Hinweis, „*polak* ist die falsche Vokabel“; zum anderen die Formulierungsdynamik, die diese angemessene Formulierung der Nationalität Kloses erst schrittweise im dritten Anlauf produziert. Es erweckt den Anschein, als würde bei der Reaktion des Lehrers noch ein anderer Aspekt als nur die „falsche Vokabel“ eine Rolle spielen, nämlich die negative Bewertung, die mit der Bezeichnung ‘Polak(e)’ im Deutschen verbunden ist. Die Äußerung des Lehrers vermittelt den Eindruck, als würde er sich bei der Herstellung seiner konkreten Korrektur entscheiden, ob er auf diesen zweiten Aspekt reagieren soll oder nicht. Er entscheidet sich letztlich dafür, dies nicht zu tun, sondern korrigiert die Äußerung sprachbezogen.

Hätte er auf den negativen Aspekt reagieren wollen, hätte er etwas längere erklärende Ausführungen zur Verwendung des Begriffs ‘Polak(e)’ und zum geschichtlichen Hintergrund dieser Bezeichnung machen müssen.

Das Transkript zeigt weitere schülerseitige Reaktionen auf Erols Äußerung: zwei liefern Alternativen zu Erols Kategorie und eine weitere stellt eine Wiederholung derselben dar. Aufgrund ihrer Qualität als Ein-Wort-Äußerung lässt sich jedoch an dieser Stelle zu ihrer weiteren Funktion darüber hinaus nichts Konkretes sagen.

4.1.2 Erste thematische Expansion

Mit der Korrektur des Lehrers ist die Bearbeitung des ersten Steckbriefs beendet und er könnte nun den zweiten Steckbrief vorlesen und raten lassen. Wie der weitere Fortgang zeigt, entwickelt sich der Unterricht thematisch und interaktiv aber in eine etwas andere Richtung. Denn bevor der Lehrer den zweiten Steckbrief aufrufen kann, wird der Schüler Giovanni (GI) unaufgefordert aktiv.

44 GI: aber in der deutschen nationalmannschaft

45 spielen voll viele ausländer

46 (1.0)

Auffällig ist zunächst der Wechsel vom Englischen zum Deutschen. Darüber hinaus erfolgt die Äußerung im schnellen Anschluss an die Korrektur des Lehrers, so als wolle der Schüler sicher gehen, dass der Lehrer nicht im Unterricht weitergeht. Und es wird ein neuer thematischer Aspekt eingeführt, der nur

noch mittelbar über „Fußball“ mit dem Unterrichtsthema „Vorlesen und Erraten von Steckbriefen“ zu tun hat. Es kommt also mit Giovannis Beitrag zu einer Aufweichung der Anbindung an die aktuelle Unterrichtsaufgabe. Thematischer Bezugspunkt des neuen Aspektes „Ausländische Spieler in der deutschen Nationalmannschaft“ stellt der Aspekt „Nationalität von Klose“ dar. Dies ist genau der von Erol nachgeschobene Punkt gewesen.

Giovanni nutzt also den Hinweis „Klose ist Pole“ dazu, eine generalisierende Aussage mit potenziell brisantem Inhalt zu formulieren. Das einleitende *aber* hat dabei unterschiedliche Funktionen: Es dient relativ formal der Einleitung der Äußerung, setzt diese jedoch auch in einen gewissen Gegensatz zum Hinweis des Lehrers *he came over when he was three years old*. Während der Lehrer damit implizit die Bedeutung der Geburt Kloses in Polen relativiert, hebt Giovanni mit seiner Äußerung „Nationalität“ als zentralen Aspekt hervor.

4.1.3 Reaktion des Lehrers

Hatte der Lehrer bei seiner Korrektur von Erol in der Unterrichtssprache Englisch geantwortet, so reagiert er nun auf Deutsch. Auch er entfernt sich damit vom Unterrichtsthema und der Unterrichtssprache und antwortet inhaltsbezogen auf Giovannis Hinweis.

47 WE: sind ja keine ausländer die sind ja (1.3)
 48 hier geboren (-) das is ja (-) das sind ja
 49 sozusagen dann auch (.)
 50 [deutsche]

Konkret bearbeitet der Lehrer die Kategorie „Ausländer“, indem er diese durch eine klare Verneinung (*das sind keine ausländer*) als falsch ausweist. Anschließend liefert er den Grund für die Unangemessenheit der Kategorie (*hier geboren*). Drittens zieht er aus diesem Grund die Konsequenz, dass die hier Geborenen – unabhängig von der Nationalität ihrer Eltern – *sozusagen auch deutsche* sind. Er formuliert damit implizit ein Konzept „staatliche Zugehörigkeit durch Geburt im Land“. Die hier Geborenen sind jedoch nicht fraglos auch Deutsche, sondern nur *sozusagen*. Geht man davon aus, dass diese Abschwächung kein Zufall ist, muss man sich auf die Suche nach ihrer versteckten Funktionalität machen. Was also könnte es damit auf sich haben?

Wir haben eingangs auf die multinationale Zusammensetzung der Klasse verwiesen, und es ist genau dieser Aspekt, der hier in das *sozusagen* Eingang findet. Der Lehrer, der die Klasse sehr gut kennt und mit ihr unter anderem auf

Klassenfahrt war, weiß, dass nicht alle seiner Schüler sein Konzept „staatliche Zugehörigkeit qua Geburt“ teilen. Viele sind zwar in Deutschland geboren, sehen sich selbst jedoch als Türke, Russe, Italiener, Kroatie etc. Will er diesen nicht zu nahe treten, ist es durchaus angebracht, sein Konzept „staatliche Zugehörigkeit durch Geburt im Land“ in seinem eingeschränkten Geltungsanspruch zu markieren.

Dass sich auch der Lehrer von Klose thematisch gelöst hat, zeigt die Pluralverwendung in seiner Reaktion (*das sind ja*). Es geht also auch dem Lehrer nicht um Klose als Stellvertreter der „Sozusagen-Auch-Deutsche(n)“, sondern um die Ausländer, die in der deutschen Nationalmannschaft spielen.

4.1.4 Reflexive Wendung

Mit der Wortmeldung des nächsten Schülers, Özkan, der zwei Stühle neben Giovanni sitzt, entwickelt sich das Thema dann vollständig vom Unterricht weg.

51 ÖZ: [du bist]auch hier geboren

52 WE: ja (-) von daher

53 GI: ja wir ham keine deutsche pass

So wie Giovanni sich auf die letzte Äußerung des Lehrers bezogen hatte, um die „Ausländerproblematik“ der Nationalmannschaft zu thematisieren, so greift Özkan ebenfalls einen Aspekt der letzten Lehreräußerung auf: das Hier-Geboren-Sein. Indem er Giovanni direkt anspricht und ihn als zur gleichen Kategorie gehörig klassifiziert (*du bist auch hier geboren*), gibt er dem Thema nunmehr eine reflexive Wendung: Während sich über die Äußerung zu Klos Nationalität ein referenzieller Diskurs über die Ausländer in der Nationalmannschaft entwickelt hat, ist das Thema nun bei der Zugehörigkeit Giovannis zu den „Sozusagen-Auch-Deutschen“ angekommen. Zuvor wurde also über die ausländischen Spieler gesprochen, nun wird Giovanni, einer der etablierten Sprecher, unter dem Aspekt der nationalen Identität selbst Gegenstand der Interaktion. Damit fällt zum einen der thematische Bezug zur Nationalmannschaft weg, zum anderen spitzt sich durch die persönliche Betroffenheit des Schülers die thematische Brisanz zu: Der Diskurs besitzt nun reflexive Qualität und betrifft die Schüler direkt.

Es ist nicht klar zu entscheiden, ob die Äußerung des Lehrers (*ja (-) von daher*) direkt auf Özkan reagiert oder ob er sich damit noch auf seine eigene, vorherige Äußerung bezieht. Der Lehrer verzichtet aber auf eine Vollendung seiner Äußerung und eröffnet dadurch Giovanni die Möglichkeit, selbst auf Özkan's Hinweis zu reagieren.

Giovanni antwortet mit *ja wir ham keine deutsche pass*. Damit bezieht er eine Position, die – ohne sie direkt zu formulieren – der des Lehrers (staatliche Zugehörigkeit qua Geburt) widerspricht: Er bejaht zwar, dass er hier geboren ist, kategorisiert sich jedoch als Nicht-Deutscher. Für alle in der Klasse ist damit unausgesprochen klar: Giovanni sagt damit, dass er Italiener ist. Er äußert dies jedoch ausgesprochen indirekt und benutzt zusätzlich den Plural (*wir ham*), um sich seiner italienischen Familie zuzurechnen. Klar ist aber: Der Schüler reagiert hier als unmittelbar Betroffener.

4.1.5 Nachfrage des Lehrers

Es ist dann der Lehrer, der die Reflexivität des Themas auflöst und sich in einem ersten Schritt wieder dem Unterricht annähert. Er tut dies, indem er aus dem bisherigen Mechanismus der „lokalen Reaktion“ aussteigt, bei dem sich der neue Sprecher immer auf einen Aspekt des vorherigen Sprechers bezogen hat: Er übergeht den reflexiven Aspekt und die Frage nach der staatlichen Identität Giovanni und kehrt zu den „Ausländern in der Nationalmannschaft“ zurück.

54 WE: is es so schlimm (.) dass da-
 55 ÖZ: ja
 56 XX: na klar
 57 (---)
 58 WE: dass da ausländer spielen in der
 59 WE: mann[schaft]

Er stellt Giovanni die Frage *is es so schlimm (.) dass da- dass da ausländer spielen in der mann[schaft]*. Diese muss er jedoch in zwei Anläufen realisieren, da Özkan und ein weiterer nicht identifizierbarer Schüler bereits den Ansatz der Frage *ist es so schlimm* lautstark bejahen (*ja, na klar*). Der Lehrer wiederholt bei seinem zweiten Anlauf noch einmal den Teil *dass da* und formuliert seine Frage zu Ende, ohne auf die vorangegangenen Reaktionen der beiden Schüler einzugehen.

Er greift dabei nun selbst die Kategorie „Ausländer“ auf, die er zuvor zurückgewiesen bzw. als „Sozusagen-auch-Deutsche“ relativiert hatte. Bei seiner Frage orientiert er sich also an Giovanni's Selbstpositionierung als zwar in Deutschland Geborener, aber bezüglich der Staatsangehörigkeit Italiener (ergo: Ausländer). Inhaltlich respektiert der Lehrer also diese zugunsten seines eigenen Konzepts. Interaktionsstrukturell etabliert er mit seiner Frage für Giovanni gleichzeitig eine starke Verpflichtung, zu antworten.

4.1.6 Ausweichende Antwort des Schülers

Giovanni antwortet auch unmittelbar, teilweise in Überlappung mit dem Abschluss der Lehrerfrage.

60 GI: [ein schwa:]rzer- ein POle-

Der Schüler vermeidet eine konkrete Antwort im Sinne einer klaren Position zu *is es so schlimm*. Stattdessen führt er zwei Ausländer auf, die in der Nationalmannschaft spielen. Er tut dies jedoch nicht namentlich, sondern unter Heranziehung von Merkmalen, über die Ausländer identifiziert werden: Rasse und staatliche Zugehörigkeit. Er benennt konkret einen Schwarzen (zu der Zeit spielte Gerald Assamoa, der jetzige Spieler von St. Pauli, noch in der Nationalelf) und einen Polen.

Ob sich hinter *ein POle* Miroslav Klose verbirgt, ist nicht eindeutig zu entscheiden, wenn auch wahrscheinlich. Das ist interessant, weil zum Zeitpunkt der Aufnahme – relativ zu den Kategorien Giovanni – noch ein weiterer Pole in der Mannschaft gespielt hat, nämlich Lukas Podolski. Festzuhalten ist jedoch, dass die Aufzählung in einer für die jugendsprachliche Orientierung des Schülers (*voll viel*) nicht evaluativ erfolgt: Es ist die Rede von einem *Schwarzen* und einem *Polen*, nicht von einem *Neger* oder *Nigger* und auch nicht von einem *Polaken*.

4.1.7 Insistieren des Lehrers

Der Lehrer gibt sich jedoch mit der ausweichenden Schülerantwort nicht zufrieden, sondern er beharrt auf der Beantwortung seiner Frage, ob das denn so schlimm sei. Dazu wiederholt er seine zurückliegende Frage noch einmal fast wörtlich.

61 WE: ja und (-) ist das so schlimm?

Er gibt zwar zu erkennen, dass er die ausweichende Antwort verstanden hat (*ja und*), macht aber durch die Wiederholung der Frage umgehend klar: Er ist an der Haltung Giovanni zum fraglichen Sachverhalt interessiert, nicht jedoch an dem Sachverhalt selbst, also an der Liste der Ausländer in der Mannschaft. Nach diesem lehrerseitigen Insistieren antwortet Giovanni dann in genau diesem Sinne mit *ne*:. Er beginnt dann aber im unmittelbaren Anschluss eine Äußerung, die durch das einleitende *aber* einen Widerspruch anzeigt. Er kann diese Äußerung jedoch nicht ungestört weiter entwickeln, da der Lehrer in Reaktion auf seine Verneinung (*ne*:) bereits zu sprechen beginnt. Aber auch der Lehrer führt seine Äußerung nicht zu Ende, sondern bricht sie nach *siehste mal was wir-* ab.

62 GI: ne: aber [ich (...)]
 63 WE: [siehste] mal was wir-

Man hat den Eindruck, die Reaktion des Lehrers habe hier in erster Linie die Funktion, Giovannis Äußerung „zuzudecken“ und ihr durch die Konkurrenz des simultanen Sprechens an Wirkung zu nehmen: Das, was Giovanni sagt, ist dadurch nicht nur für uns Analytiker schwer zu verstehen, sondern auch für die in der Situation Zuhörenden. Aber gerade so scheint der Lehrer, nachdem Giovanni die erwartete Verneinung der vorangegangenen Frage „geleistet“ hat, eine weitere thematischen Expansion verhindern zu können (vgl. auch 6.1.6).

4.1.8 Diskussion zwischen Sascha und Özkan

64 [(4.0)]
 [ÖZ und SA diskutieren]

Der Lehrer lässt dann für etwa vier Sekunden ein Gespräch zwischen Giovanni und Özkan zu, welches für uns nicht zu verstehen ist. Hier scheint seine aktuelle Orientierung darin zu bestehen, das Gespräch zwischen beiden laufen zu lassen, wobei er selbst die Interaktion aufmerksam verfolgt. Dies scheint für ihn zumindest eine kurzzeitige Alternative zur sofortigen Rückkehr zum Unterricht zu sein, was er mit der Unterbrechung Giovannis bereits vorbereitet hatte. Motiv hierfür mag die intuitive Einschätzung des Lehrers sein, den beiden lieber jetzt, wo die Kernaktivität noch nicht wieder hergestellt ist, einen Austausch zu ermöglichen, als zu einem späteren Zeitpunkt mit einer (weiteren) Störung durch die beiden rechnen zu müssen. Für den Lehrer besteht zudem während des Gesprächs der beiden Schüler aufgrund seiner räumlichen Position jederzeit die Möglichkeit, das Gespräch zu beenden.

4.1.9 Vorbeendigung durch den Lehrer

Die beiden Schüler beenden ihr Gespräch dann auch relativ schnell, sodass der Lehrer wieder als alleiniger Sprecher zu Wort kommen kann.

65 WE: ah: (-) f: immerhin

Der Lehrer realisiert eine Äußerung, die hinsichtlich ihrer inhaltlichen Aussage relativ unspezifisch und daher nicht einfach zu interpretieren ist. Nach den einleitenden Formulierungsverzögerungen *ah:*, einer kurzen Pause (-) und einem gedehnten *f:* steht das *immerhin* als einziges lexikalisiertes Element der Äußerung in einem sehr offenen Bezug zum bisherigen Geschehen. Man ge-

winnt den Eindruck, der Lehrer suche nach dem zurückliegenden Geschehen noch nach einer passenden Reaktion, die zum Unterricht zurück leiten kann. Klar ist zumindest die resümierende Funktion des *immerhin*, wenn auch keine weitere Ausführung kommt, die verdeutlicht, was an dieser Stelle resümiert werden sollte.

4.1.10 Letztes Wort des Schülers

Giovanni nutzt die Gelegenheit für einen weiteren Beitrag zum thematischen Aspekt „Ausländer in der Nationalmannschaft“. Er legt also gewissermaßen nach:

66 GI: ja und wir haben ja nur EInen (...)

Inhaltlich ist sein Beitrag ein Vergleich der deutschen und der italienischen Nationalmannschaft, wodurch deutlich wird, dass er sich auf die von ihm eröffnete Liste *ein schwarzer; ein pole* bezieht. Zum Zeitpunkt der Aufnahme spielte in der italienischen Mannschaft lediglich ein dunkelhäutiger Italiener. Wahrscheinlich ist diese Äußerung thematisch auch durch das Gespräch mit Özkan entstanden. Zumindest das bestätigende *ja* zu Beginn seiner Äußerung deutet darauf hin.

4.1.11 Ordnungsruf des Lehrers und Rückkehr zum Unterricht

Der Lehrer ist jetzt nicht mehr gewillt, noch mehr Unterrichtszeit für die weitere Bearbeitung dieses Themas zur Verfügung zu stellen.

67 WE: giovanni (---) SSCHT (.)

68 WE: also das war sehr schön ja (---)

69 viele tore bei der wm geschossen ja (-)

70 fußballspieler (-) werder bremen

71 bayern münchen miroslav klose

Er reagiert mit einer persönlichen Anrede des Schülers, und lässt nach einer Pause (---) noch ein *SSCHT* folgen. In dieser Kombination ist das ein deutlicher Ordnungsruf. Danach macht der Lehrer eine kurze Pause, ehe eine explizite Würdigung des von Marius auf Englisch vorgelesenen Steckbriefs auf Deutsch folgt: *also das war sehr schön ja* (---). Im Anschluss fasst er die wichtigsten Informationen des Steckbriefs selbst noch einmal auf Deutsch zusammen: *viele tore bei der wm geschossen ja (-) fußballspieler (-) werder bremen bayern münchen miroslav klose*. Damit ist die Entwicklung wieder bei ihrem Ausgangspunkt, dem Steckbrief von Miroslav Klose, angekommen.

4.1.12 Erneuter Nachtrag Erols / Aufruf des zweiten Steckbriefs

Nachdem der Lehrer nach seiner Zusammenfassung zunächst nicht widerspricht, entsteht erneut eine offene Stelle. Diese wird abermals von Erol genutzt, dem Schüler, der Miroslav Klose erraten hatte.

72 ER: der hat ja auch in

73 [kaiserslautern gespielt] gehabt

74 WE: [next one]

Er liefert erneut einen Nachtrag und zeigt sich dadurch als Kenner der Materie. Thematisch schließt sein Beitrag an den des Lehrers an und führt die Liste der Vereine fort, für die Klose bereits gespielt hat: neben Bremen und München auch Kaiserslautern. Simultan zu dieser neuen Information zu Klose fordert der Lehrer jedoch bereits zum Vorlesen des nächsten Steckbriefs auf (*next one*) und ist damit wieder zur Unterrichtssprache Englisch zurückgekehrt.

4.1.13 Nachfrage des Lehrers und Antwort des Schülers

Interessanterweise ruft er jedoch nun nicht konkret einen neuen Schüler zum Vorlesen auf, sondern reagiert mit einem fragenden *mh* auf Erol. Der Lehrer scheint zwar bemerkt zu haben, dass Erol etwas gesagt hat, jedoch nicht verstanden zu haben, was genau das war.

75 WE: mh?

76 ER: der hat ja auch kaiserslautern gespielt

Durch die Nachfrage des Lehrers erhält Erol eine offizielle Möglichkeit, noch einmal seinen Beitrag zu wiederholen, was er mit *der hat ja auch kaiserslautern gespielt* tut. Vor allem durch das integrierte *ja* wird diese Information als Bestandteil des geteilten Wissens und als im augenblicklichen Zusammenhang relevant behandelt.

4.1.14 Aufruf des zweiten Steckbriefs

Der Lehrer stimmt dem zweiten Nachtrag Erols auf Deutsch zu: *ganz früher mal* und bestätigt dann die Richtigkeit der Information noch einmal mit einem nachgeschobenen *ja*.

77 WE: ganz früher mal ja he started his career

78 in kaiserslautern (-)

79 [next one]

|laut |

80 (2.2)

Er wechselt dann die Sprache und wiederholt auf Englisch noch einmal die von Erol eingebrachte neue Information *he started his career in kaiserslautern*. Spätestens mit seiner nächsten, laut gesprochenen Äußerung *next one* ist er aus dem Dialog mit Erol ausgestiegen: Seine Aufforderung, den nächsten Steckbrief vorzulesen, ist aufgrund der Lautstärke erkennbar an alle Schüler gerichtet. Spätestens ab diesem Zeitpunkt ist die vollständige Rückkehr zur Kernaktivität des Unterrichts für alle erkennbar vollzogen. Interessant ist nun die nachfolgende Pause: Hatten vorher sowohl Erol als auch Giovanni wesentlich kürzere Pausen für die Platzierung eigener Beiträge genutzt, geschieht nun in der vergleichsweise langen Pause (2.2) nichts dergleichen. Im Unterschied zur vorherigen Interaktionsstruktur handelt es sich hier nicht mehr um eine Transition. Die nächste Aufgabe ist vielmehr bereits laut angekündigt und der Fokus liegt nun wieder ausschließlich auf dem Unterricht als gemeinsamer Herstellung von Lehrer und Schülern. Der vom Lehrer durch sein interaktives Verhalten ermöglichte Freiraum zur lokalen Bearbeitung alternativer Themen existiert nun nicht mehr.

4.2 Grundlagen der Entwicklungsdynamik

Die zurückliegende Beschreibung weist drei Aspekte als besonders relevant aus: die thematische und die interaktionsdynamische Entwicklung sowie die „Träger“ dieser Entwicklung. Der thematische Aspekt lässt sich dabei praktisch nicht von der Frage nach der interaktionsdynamischen Entwicklung trennen. Gleichwohl soll zunächst schwerpunktmäßig auf die thematischen Entwicklungsaspekte eingegangen werden.

4.2.1 Die Logik der thematischen Entwicklung

Fragt man danach, wie sich in dem ausgewählten Ausschnitt aus dem Steckbrief von Miroslav Klose innerhalb kürzester Zeit eine Thematisierung nationaler Identität entwickelt, wird eine Logik deutlich, deren zentrale Bausteine kurz benannt werden sollen. Diese unterschiedlichen Bausteine besitzen eine klare Beziehung zueinander und bilden gemeinsam die Grundlage dafür, dass ausgehend von Klose die Frage aufkommt: „Wie halten Sie es mit Ausländern in der deutschen Fußballnationalmannschaft?“

Baustein 1: „Überschüssige“ bzw. implizite Bedeutungspotenziale

Der erste Baustein besteht im „überschüssigen“ Bedeutungspotenzial konkreter thematischer Aspekte (hier: der Fußballer Miroslav Klose). So, wie man vom Eisberg auch immer nur die Spitze sieht, wird in der Interaktion auch

immer nur sozusagen die „thematische Spitze“ formuliert. Klose ist nicht nur der Fußballer, der bei den zwei im Steckbrief genannten Vereinen gespielt hat. Er war nicht nur Spieler anderer Vereine, sondern ist auch Nationalspieler der deutschen Mannschaft, in Polen geboren, verheiratet, Vater und vieles mehr. Aufgrund des konkreten Kontextes, in dem Klose „eingeführt“ wird, bieten sich bestimmte Aspekte dieses Bedeutungspotenzials stärker als andere für eine mögliche Thematisierung an: Es ist naheliegender, auf fußballbezogene Aspekte zu kommen und weniger auf den familiären Status Kloses als Ehemann und Vater.

Baustein 2: Individuelle Relevanzen

Welche der möglichen thematisierbaren Aspekte des Bedeutungspotenzials in der Situation zur Sprache kommen, hängt primär von den jeweiligen individuellen Relevanzen derjenigen ab, die sich an der Themenentwicklung beteiligen. Basis der persönlichen Relevanzen sind im analysierten Beispiel im weitesten Sinne in der Biografie des Sprechers angelegt: Aspekte, die für seine eigene Biografie wichtig sind, drücken sich zumeist unbewusst bei der thematischen Auswahl der Aspekte aus. In unserem Fall scheint das die Frage nationaler Zugehörigkeit zu sein. Es ist hier deshalb nochmals festzustellen, dass alle der an der Entwicklung des Themas beteiligten Schüler einen Migrationshintergrund haben.

Baustein 3: Soziale Qualität des Wissens

Thematische Aspekte, die sich aus den individuellen Relevanzen der Sprecher ergeben, können jedoch nur dann mit Aussicht auf Erfolg eingebracht und bearbeitet werden, wenn sie vom Sprecher auch als Bestandteil des geteilten Wissen der anderen Teilnehmer unterstellt werden können. Handelt es sich bei thematischen Aspekten individueller Relevanz nur um individuelle Kenntnisse, ist eine Themenentwicklung wie in unserem Beispiel nicht möglich. Außer Erol müssen also auch die anderen Beteiligten wissen, dass Klose in Polen geboren wurde und Mitglied der deutschen Fußballnationalmannschaft ist. Nur wenn dieses Wissen ein soziales ist, kann die Geburt Kloses in Polen dazu benutzt werden, das Thema „Ausländer in der Nationalmannschaft“ zu initiieren.

Baustein 4: Logik der thematischen Verknüpfung

Aufbauend auf den bislang beschriebenen Bausteinen operiert eine „Logik der Verknüpfung“, die für die Spezifik der Entwicklung unseres Beispiels ausschlaggebend ist. Bei dieser Verknüpfungslogik nutzen die Sprecher zumeist die unmittelbar vorausgehenden Äußerungen anderer Beteiligter als thematische Legitimation für die eigenen Beiträge. Der eigene Beitrag, der einen völlig neuen thematischen Aspekt einbringt, wird durch diesen „sequenziellen Bezug“ auf die vorherige Partneräußerung als motiviert und „eigentlich“ durch die Partneräußerung schon „mit-gemeint“ ausgegeben. Dieser Mechanismus „thematischer Motivierung durch das überschüssige Bedeutungspotenzial vorherige Beiträge“ führt uns direkt zu denjenigen Grundlagen der Themenentwicklung, die unmittelbar mit der interaktiven Qualität des Unterrichts und den Mechanismen der Interaktionskonstitution zusammenhängen.

4.2.2 Die Logik der Interaktionskonstitution

Interaktion und damit auch Unterricht ist vollzugsbasiert und besteht aus dem kontinuierlichen Wechsel zentraler Beteiligungsrollen. Das analysierte Beispiel ist nun besonders gut geeignet, einen Mechanismus der Interaktionskonstitution zu verdeutlichen, dem auch der Lehrer ausgeliefert ist und der ganz wesentlich die Trägerstruktur der beschriebenen Themenentwicklung darstellt. Es ist die Tatsache, dass Unterricht schrittweise entsteht und dem Prinzip der sequenziellen Verknüpfung unterliegt. Auf die thematischen Implikationen dieses Mechanismus sind wir bereits eingegangen, nunmehr wollen wir uns um die handlungsbezogenen Implikationen dieses Mechanismus kümmern. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob es eine der thematischen Entwicklungslogik vergleichbare Struktur auch bei der Verknüpfung der einzelnen Beiträge hinsichtlich ihres Handlungscharakters gibt. Können die Beteiligten, die ihre thematischen Aspekte über die impliziten Bedeutungspotenziale von Partneräußerungen legitimieren, ihre Beiträge noch in anderer Hinsicht als motiviert ausweisen?

Bei der Beantwortung dieser Frage spielen unterschiedliche Aspekte eine Rolle: die Verteilung des Rederechts durch den Lehrer, die Idealisierung übereinstimmender Relevanzen (siehe Einleitung) und ein Mechanismus, den wir als „konditionelle Relevanz“ bezeichnen, und der für die Verknüpfung von Beiträgen besonders wichtig ist.

Aspekt 1: Organisation des Rederechts

Aufgrund der institutionellen Ausstattung ist der Lehrer zuständig für die Organisation der aktiven Beteiligung der Schüler: Er ist in der Regel derjenige, der Schüler von sich aus explizit zur Mitarbeit aufruft oder bei vorliegenden Meldungen auswählt, wer das Rederecht bekommt. Dies ist sozusagen die offizielle Sicht, wohingegen die zurückliegende Analyse diesbezüglich ein etwas anderes Bild zeichnet: Erol, Giovanni und auch Özkan wurden durchaus selbstbestimmt und ohne Legitimation des Lehrers mit eigenen Beiträgen aktiv. Die selbstbestimmte Etablierung der Schüler als Sprecher ist die zentrale Voraussetzung dafür, dass es zu solchen Themenentwicklungen überhaupt kommen kann. Die Analyse hat gezeigt, dass solche Selbstwahlen der Schüler in systematischer Weise und zu bestimmten Momenten der Interaktionsentwicklung erfolgen: Die Selbstetablierung, die den Anstoß für die gesamte Entwicklung gibt (Erol: *he is a polak*), ereignet sich in unserem Beispiel in der Phase einer Transition beim Übergang des einen Themas zum anderen. Auch die zweite selbstbestimmte Initiative wird in einer transitorischen Umgebung vollzogen (Giovanni: *aber in der deutschen nationalmannschaft spielen voll viele ausländer*).

Der Lehrer verfügt also zu keinem Zeitpunkt faktisch über die alleinige Entscheidung, wer gerade dran ist. Das wird zwischen Lehrer und Schülern jeweils lokal ausgehandelt. Wenn Schüler ihre Initiativen gut in die Interaktionsstruktur einpassen und sie auch thematisch legitimieren, haben sie sehr gute Chancen, eigene thematisch-konkurrierende Aspekte zu etablieren. Neben der gekonnten Einpassung in den konkreten Unterrichtsverlauf liegt das auch daran, dass der Lehrer oftmals nicht unmittelbar abschätzen kann, ob die Initiative des Schülers eher unterstützende oder subversive Qualität besitzt.

Aspekt 2: „Idealisierung“ übereinstimmender Relevanzen

In der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass die Annahme, Schüler und Lehrer folgten den gleichen Relevanzen, eine „Idealisierung“ sei, die für die Kooperation im Unterricht notwendig und seine zentrale Grundlage ist. Die zurückliegende Analyse hat jedoch gezeigt, dass die Tragfähigkeit dieser Idealisierung begrenzt ist. Relevanzen der Schüler lassen sich nicht 45 Minuten lang „draußen halten“, sondern suchen sich ihren Weg ins Unterrichtsgeschehen. Dies vor allem dann, wenn das aktuelle Unterrichtsthema aufgrund biografischer Relevanzen das Einbringen quasi „provoziert“.

Unseres Erachtens gehört es zur Kompetenz des Lehrers, die biografische Qualität solcher alternativen Themen zu erkennen und diesen Relevanzen lokal Freiraum zu gewähren. Der analysierte Ausschnitt ist ein Beispiel dafür, wie das geschehen kann: Die situative Einschätzung beruhte hier besonders auf dem Erkennen und Unterscheiden von reflexivem und referenziellem Diskurs. Solange eigenständige Relevanzen konkrete Bezüge zum Thema der Kernaktivität haben, ist das Risiko noch überschaubar. Das sieht anders aus, wenn Schüler selbst Gegenstand des Gesprächs werden. Der Lehrer ist in dieser Situation gefordert, die Diskursqualität abzuwägen, um den individuellen Relevanzen entsprechend seinem Unterrichtsziel zu begegnen.

Aspekt 3: „Konditionelle Relevanz“

Vergleichbare thematische Entwicklungen wie in unserem Ausschnitt kommen jedoch nicht nur aufgrund selbstdefinierter Schüleraktivitäten zustande. Auch der Lehrer trägt dazu aktiv bei. Sein Beitrag besteht zunächst darin, dass er die Schülerinitiativen zulässt und nicht auf der weiteren Bearbeitung der Kernaktivität besteht, was er fraglos tun könnte. Hat er jedoch thematischen Relevanzen der Schüler erst einmal Raum gegeben, ist er selbst in der interaktiven Dynamik gefangen, in der sich das Thema entfaltet. Will er nicht einfach die thematische Entwicklung laufen lassen und dabei in Kauf nehmen, dass dabei „unliebsame“ Statements fallen, die nicht im Sinne seines Bildungsauftrags sind, muss er sich selbst aktiv steuernd an der Entwicklung des Themas beteiligen.

Eine Form steuernder Aktivitäten besteht darin, Fragen zu stellen. So kann er beispielsweise Giovannis Haltung zur Frage der Ausländer in der Nationalmannschaft eruieren. Fragen sind jedoch ein Handlungstyp, mit dem für diejenigen, an die sie gerichtet sind, ganz klare Erwartungen verbunden sind. Es ist beispielsweise klar, dass der gefragte Schüler nächster Sprecher ist und folglich eine Antwort Gelegenheit bekommt. Weiterhin ist klar, dass der Lehrer eine Antwort erwartet, die relativ eng auf seine Frage bezogen ist. Als Giovanni, statt zu sagen, ob es denn schlimm sei, einfach mit einer Aufzählung reagiert, insistiert der Lehrer auf der „richtigen“ Antwort.

Diese enge Verzahnung, die sich bei dem Verhältnis von Frage – Antwort zeigt, wirkt als grundsätzlicher Mechanismus der Interaktionskonstitution. Dieser Zusammenhang, der sich in allgemeinerer Gestalt als *Initiative – Reaktion* formulieren lässt, wird als „konditionelle Relevanz“ bezeichnet. Sie regelt, dass auf eine initiative Äußerung eine reagierende Äußerung erwartet wird, die thematisch sehr eng auf die Initiative bezogen ist. Dieser interaktive

Mechanismus ist mit dafür verantwortlich, dass auch der Lehrer aktiv zur Themenentwicklung beiträgt, indem er Fragen stellt und dadurch Gelegenheiten zur weiteren Entwicklung des Themas eröffnet.

Auch dies ist ein weiteres Beispiel für unsere Sicht „Unterricht ist Interaktion“ als ein von den Beteiligten gemeinsam hergestelltes oder gemeinsam hervorbrachtes Ereignis. Und es ist ein weiterer Beleg für die Mächtigkeit interaktiver Mechanismen, die eine etwas andere, nämlich empirisch-faktische Sprache sprechen, als dies unterrichtsvorgängige didaktische Überlegungen tun müssen.

5. Brisante Themen als komplexe Anforderung

Will man die didaktischen Implikationen im Verhalten des Lehrers angemessen beurteilen, muss man zunächst einmal klären, welche Anforderung in dem ausgewählten Ausschnitt er eigentlich bearbeitet. Eine Sache wird dabei sofort offensichtlich: Es ist keine, die er im Rahmen seiner didaktischen Vorüberlegungen hätte antizipieren können, sondern eine, die in der konkreten Situation entsteht und auf die er ad hoc reagieren muss. Es ist zudem eine Anforderung, bei deren Bearbeitung ihm sein fachliches Wissen wesentlich weniger hilft als seine soziale und kommunikative Kompetenz als erfahrene Lehrkraft. Dabei liegt die Brisanz der Themen nicht zwingend im Thema selbst, sondern im Situationskontext, in dem der Lehrer komplexe Anforderungen zu bearbeiten hat. Für die zu bearbeitenden Anforderungen im analysierten Ausschnitt spielt die Kontrolle über die Themenentwicklung innerhalb der Unterrichtseinheit, das Interaktionsmanagement und die Situationskontrolle im weitesten Sinne eine wesentliche Rolle.

5.1 Themenkontrolle

Bei den zurückliegenden Ausführungen wurde bereits deutlich: Der Lehrer steht vor der Entscheidung, dem durch die Schüler initiierten Thema entweder Raum zur Entfaltung zu geben oder es grundsätzlich zu unterbinden. Die Analyse hat auch bereits deutlich gemacht, dass die Dynamik, mit der sich das Thema entfaltet, zunächst nicht antizipierbar ist. Erst als mit dem Aspekt „Ausländer in der Nationalmannschaft“ klar ist, dass die Entwicklung in eine Richtung geht, die mit den Zielen des Unterrichts (Erraten von Steckbriefen in der Unterrichtssprache Englisch) konkurrieren, hat der Lehrer die Alternative, auf diesen brisanten Aspekt zu reagieren: Er kann ihn aufgreifen und lokal bearbeiten oder ihn unterbinden und unmittelbar zum Unterrichtsthema zurückkehren.

Hier zeigt sich also, dass aus der Unterrichtsentwicklung heraus eine Situation entsteht, in der der Lehrer nicht ohne Weiteres an seiner Agenda und deren didaktischer Umsetzung festhalten kann. Er ist vielmehr gezwungen, ad hoc auf lokal entstehende Relevanzen zu reagieren. Hierfür helfen ihm weder seine didaktischen Vorüberlegungen, noch seine allgemeine Orientierung, sozial brisante Themen im Unterricht nicht einfach „durchzulassen“. Er steht vielmehr vor der Aufgabe, dieser letzten Orientierung und den gegebenen Bedingungen der aktuellen Unterrichtssituation *de-facto*-didaktisch zu begegnen. Dies zu tun, bedeutet jedoch wesentlich mehr als nur die thematische Entwicklung zu steuern. Es heißt auch, die aktuelle Situation hinsichtlich ihrer Risiken und Chancen einzuschätzen und in interaktiver Hinsicht zu managen.

5.2 Interaktionsmanagement und Situationskontrolle

Ein wichtiger Aspekt einer solchen Einschätzung ist das Ausmaß an Irritation und Ablenkung, die mit dem Thema für den gesamten Klassenverband verbunden sind. Beteiligt sich ein Großteil der Klasse an dem konkurrierenden Thema, ist es wesentlich schwieriger, wieder zum Unterricht zurückzukommen als wenn es sich nur um wenige „Aktivisten“ handelt.

Wie das Video zeigt, bleibt das Thema „Ausländer in der Nationalmannschaft“ und „die eigene nationale Identität“ auf einen engen Kreis beschränkt. Es handelt sich letztlich nicht um ein „öffentliches Thema“. Auf der Grundlage dieser Einschätzung muss der Lehrer entscheiden, ob er diesen Aspekt zum öffentlichen Thema im Sinne einer Diskussion für die Klassengemeinschaft machen möchte oder nicht. In unserem konkreten Fall entscheidet sich der Lehrer dafür, es als zwar konkurrenzes, aber personell eng begrenztes Thema zu behandeln. Deutlicher Ausdruck dieser Entscheidung ist seine Orientierung auf den zentralen Agenten des brisanten Themas. Diesen isoliert er dadurch von der restlichen Klasse, dass er sich körperlich, räumlich und verbal hauptsächlich auf ihn konzentriert. Durch die Herstellung einer Interaktionsdyade mit Giovanni gelingt es dem Lehrer, dessen Beiträge auf sich zu orientieren. Er hält den Schüler dadurch davon ab, in die Öffentlichkeit der Klasse hinein zu sprechen und eventuell noch weitere Schüler zur Mitarbeit an dem konkurrenten Thema zu animieren.

Der Videoausschnitt zeigt, dass der Lehrer die Aufmerksamkeit der restlichen Schüler während der Phase seiner Konzentration auf Giovanni nicht verliert. Die Einschätzung, dass die nicht an der Entwicklung des Themas beteiligten Schüler während der Konzentration des Lehrers auf Giovanni das Geschehen passiv mitverfolgen und sich nicht anderen Dingen zuwenden, ist sicherlich ein wichtiges Kalkül für die von ihm gewählte Form des Interaktionsmanagements.

In unserem Fall kann der Lehrer die Interaktion durch konkreten Handlungsvollzug (Etablierung einer Interaktionsdyade mit Giovanni) managen und muss nicht mittels Ordnungsrufen oder Aufmerksamkeitsappellen hierfür erst einmal die Voraussetzungen selbst aktiv herstellen. Hierdurch interessiert der Lehrer auch keine weiteren Schüler für das brisante Thema.

Der Lehrer steht aufgrund seiner Entscheidung vor folgender Aufgabe: Er muss das brisante Thema unter den konkreten Bedingungen seines Auftretens in einer institutionskonformen Weise bearbeiten. Dabei darf er aber nicht die Kontrolle über die Gesamtsituation verlieren. Vielmehr muss er auch während der Bearbeitung des Themas als Fokusperson und als „Wahrer“ des Unterrichts kenntlich bleiben. So muss für alle Schüler klar sein, dass es der Lehrer ist, der den Raum für das Thema „Ausländer“ und „nationale Identität“ gewährt und die Entwicklung kontrolliert. Ganz wesentlich hierfür ist seine eigene Beteiligungsweise an der Themenentwicklung: Er korrigiert, er stellt Fragen, er insistiert, er ruft Giovanni zur Ordnung, er führt wieder zur Kernaktivität zurück. Dies sind Handlungen, die ihn als Situationsmächtigen ausweisen.

Der Lehrer bearbeitet in dem ausgewählten Ausschnitt also Anforderungen, die sich zwar aus dem Inhalt der Englischstunde entwickeln, jedoch selbst keine fachspezifische Qualität besitzen. So führt er den Diskurs über „Ausländer in der deutschen Nationalmannschaft“ außerdem durchweg auf Deutsch, versucht also auch in Bezug auf die Unterrichtssprache nicht eine fachspezifische Anforderung aufrecht zu erhalten. Es sind vielmehr Anforderungen mit eher unterrichtsspezifischen Relevanzen, die sich hinsichtlich der beschriebenen thematischen- und interaktiven Dynamik auch in anderen Fächern herstellen könnte: im Deutsch-, Geschichts- oder Politikunterricht beispielsweise. In naturwissenschaftlichen Fächern sind solche thematische Entwicklungen aufgrund der Nähe biografischer Relevanzen und Unterrichtsthema eher nicht zu erwarten.

6. Sprachlich-interaktive (Bearbeitungs-)Verfahren

Nachdem wir die komplexen Anforderungen beschrieben haben, die sich dem Lehrer stellen, wollen wir nun die sprachlich-interaktiven Verfahren herausarbeiten, die er bei der Bearbeitung der Anforderungen einsetzt. Wenn wir von Verfahren sprechen, dann fokussieren wir didaktisch relevante Aspekte im Verhalten des Lehrers, die er in der konkreten Situation als Bestandteil seines Beitrags zum Vollzug des Unterrichts realisiert.

Wir kommen hier noch einmal auf bereits weiter zurückliegende Ausführungen zum Lehrerverhalten zurück, thematisieren sie nun jedoch ganz explizit im Rahmen einer Vorstellung von *De-facto-Didaktik*.¹ Damit machen wir uns auf die Suche nach Formen, in denen sich Didaktik handlungsförmig ausdrückt und zur Wirkung kommt. Verfahren sind also Ausdruck der faktischen „Handlungs-Didaktik“ des Lehrers. Sie verweisen nicht auf konkrete einzelne Handlungen, sondern eher auf Orientierungen, denen er bei dem Versuch folgt, seinen unterrichtsvorgängigen inhaltlichen Entwurf unter den spezifischen Bedingungen der aktuellen Unterrichtsentwicklung umzusetzen. Die Verfahren vermitteln also die unterrichtsvorgängigen didaktischen Überlegungen mit den durch die Mechanismen von Interaktion entstehenden Anforderungen des Unterrichtsvollzugs.

6.1 Das Verfahrensspektrum

Vergewissert man sich unter dieser Perspektive noch einmal des Lehrerverhaltens, dann werden unterschiedliche Verfahren deutlich. Diese werden nachfolgend in der Reihenfolge beschrieben, in der sie zum Einsatz gekommen sind. Diese Ordnung bei der Beschreibung der Verfahren im Auge zu behalten ist wichtig, weil man dann sehen kann, dass und wie die einzelnen Verfahren zueinander in Beziehung stehen und sich wechselseitig stützen. Dadurch wird es möglich, die Einzelverfahren als „motiviertes Verfahrensbündel“ zu betrachten und danach zu fragen, ob sich in diesem Bündel eine Antwort nur für diesen besonderen Einzelfall oder allgemein für die „interaktive Handhabung brisanter Themen im Unterricht“ darstellt. Wir kommen zum Schluss unserer Ausführungen auf diesen Punkt zurück.

Bei den eingesetzten Verfahren handelt es sich um: Unterrichtskompatibilität prüfen und verdeutlichen (6.1.1), Kategorisierungsarbeit (6.1.2), kontrolliertes Laufen-Lassen (6.1.3), moralisch motivierte Reaktionsverpflichtung etablieren (6.1.4), Ordnungsruf und Wiederherstellung der Unterrichtsstruktur (6.1.5), thematisches Übergehen (6.1.6) sowie interaktives Eingrenzen (6.1.7).

6.1.1 Unterrichtskompatibilität prüfen und verdeutlichen

An dieser Stelle wollen wir noch einmal kurz an die wichtigsten Ergebnisse der zurückliegenden Analyse erinnern. Konkret geht es um die Reaktion des Lehrers auf Erols ersten Nachschub *he is a polak*. Der Lehrer reagiert hierauf mit: *n: a: [ja=you know] he is a:: (-) he has POLish ROots (.) but I think he came over when he was three years old.*

¹ Detaillierte Ausführungen zu diesen Vorstellungen finden sich in Kapitel 8 „Didaktik aus interaktionistischer Sicht“.

Wir hatten gesagt, dass der Lehrer nach einigen Anläufen, die sich in der Struktur seiner Äußerung niederschlagen (inhaltsleere erste Äußerung, zweiter Anlauf mit Umbau der Äußerung), Erols Beitrag als unmittelbar zum Unterrichtsthema gehörig behandelt. Er korrigiert den Ausdruck *polak* als falsche Vokabel und liefert selbst eine korrekte Beschreibung. Bei der Analyse hatten wir jedoch auch darauf hingewiesen, dass sich der Lehrer, während er seine Äußerung formuliert, dazu entscheidet, auf die – zumindest für ihn – mit dieser Bezeichnung negative Assoziation nicht zu reagieren. Er begnügt sich mit einer sprachbezogenen Korrektur.

Diesen Sachverhalt reformulieren wir nun verfahrensmäßig und bezeichnen das Verhalten des Lehrers als „Unterrichtskompatibilität prüfen und explizit herstellen“. Vor allem der Aspekt der „Kompatibilitätsprüfung“ zeichnet sich deutlich zu Beginn der Lehrerreaktion ab. Man kann ihm gewissermaßen zusehen, wie er kognitiv mit der Prüfung und Einschätzung der Schüleräußerung beschäftigt ist. Wäre die Äußerung völlig ohne „Brisanz“, wäre ein solch verzögerter Einstieg in die Äußerung nicht motiviert: Die Struktur der Äußerung bildet jedoch deutlich ab, dass es in Erols Nachschub etwas gibt, das es im Hinblick auf seine Kompatibilität mit dem aktuellen Unterrichtsthema zu prüfen gibt.

Das Ergebnis der Prüfung wird dann vom Lehrer auf Englisch bekannt gegeben. Nicht explizit, dennoch für alle unzweifelhaft verständlich. Er macht klar, dass der Schüler einen Beitrag im Rahmen der Kernaktivität des Unterrichts geleistet hat. Wir sprechen hinsichtlich des zweiten Verfahrensbestandteils von „verdeutlichen“, um möglichst alle Formen, in der eine solche Verdeutlichung erfolgen kann, zu erfassen: sowohl explizite Formulierungen wie auch solche in unserem Beispiel realisierten impliziten Varianten.

Der Lehrer folgt mit diesem Verfahren einer Orientierung, die Beiträge der Schüler – auch die potenziell zweifelhaften oder subversiven – als Beitrag zum Unterricht oder doch zumindest mit dessen Zielen vereinbar zu behandeln. Hier im konkreten Fall haben für die Entscheidung des Lehrers zwei unterschiedliche Aspekte beigetragen: Zum einen war es Erol, der Klose erraten hatte, und es ist Erol, der den Nachschub liefert. Man könnte sagen, Erol ist hierfür klarer legitimiert als andere Schüler. Zum anderen spielt als ein Aspekt der Fachspezifik sicherlich die Tatsache eine Rolle, dass Erol seinen Nachschub auf Englisch formuliert.

Eine Thematisierung der negativen Konnotationen des Begriffs *polak* hätte längere Ausführungen in Deutsch zur Folge gehabt. Dabei wäre aufgrund der Unsicherheit hinsichtlich des bei den Schülern vorhandenen Wissens über die

polnisch-deutsche Geschichte der Erfolg dieses Exkurses zweifelhaft. So aber kann der Lehrer in der Unterrichtssprache bleiben und seine Korrektur auf Englisch formulieren.

6.1.2 Kategorien (der Schüler) thematisieren

In Reaktion auf Giovannis neuen Aspekt (*voll viele ausländer in der national-mannschaft*) thematisiert der Lehrer die von dem Schüler benutzte Kategorie „Ausländer“. Er verneint die Angemessenheit der Kategorie und verdeutlicht dies anhand einer Begründung (*die sind ja hier geboren*). Er bietet dann mit *sozusagen dann auch deutsche* selbst eine – aus seiner Sicht – angemessenere Kategorie an. Auch hier spiegelt sich ähnlich der vorherigen Kompatibilitätsprüfung die eigene Unsicherheit hinsichtlich der Alternativkategorie in der Äußerungsstruktur wider: Viele Pausen (1.3), (-), (.), Formulierungsumbauten (*das ist ja- das sind ja*) und die Abschwächung *sozusagen* bringen dies zum Ausdruck.

Ungeachtet dieser kategorialen Offenheit oder Unsicherheit führt das Verfahren dazu, die vom Schüler benutzte Kategorie durch das Anbieten einer Alternative in ihrer Gültigkeit in Frage zu stellen. Darüber hinaus führt das Verfahren vor, dass eine soziale Kategorie definiert werden kann und man sich hinsichtlich der Verwendung einer solchen Kategorie Rechenschaft ablegen muss oder auf Nachfrage auskunftspflichtig wird.

6.1.3 Kontrolliertes Laufen-Lassen

Kontrolliertes Laufen-Lassen ist ein Verfahren, das der Lehrer in dem analysierten Ausschnitt an verschiedenen Stellen einsetzt. Das Verfahren zeichnet sich dadurch aus, dass sich der Lehrer selbst für eine gewisse Zeit bei der aktiven Teilnahme an der Bearbeitung des Themas zurückhält, jedoch dessen Entwicklung genau verfolgt. Das Risiko der Entwicklung des Themas in eine ungewollte Richtung ist dann gering, wenn ein Schüler gewissermaßen als Vertreter oder als Sprecher des Lehrers agiert.

Damit ist kein expliziter Auftrag des Lehrers an den Schüler gemeint, sondern eine thematische und argumentative Übereinstimmung des Schülers mit der Position des Lehrers. Solange beispielsweise Özkan im Sinne des Lehrers problematisiert, gewinnt der Lehrer selbst Zeit, um zu überlegen, wie er zur Kernaktivität zurückführen kann. Für Giovanni hat dieses Verfahren im genannten Beispiel, bei dem zweimal Özkan als Sprecher des Lehrers fungiert, zur Konsequenz, dass er nun zwei „Opponenten“ hat.

Für den Lehrer sind aufgrund seiner statusmäßigen Ausstattung die negativen Auswirkungen gering. Er kann, wenn er will, die Bearbeitung des Themas jederzeit abbrechen. Das Verfahren und die damit verbundene beobachtende Position haben jedoch Vorteile. Der Lehrer kann sich auf seinen nächsten Beitrag vorbereiten und eine dafür geeignete Stelle in der sich zwischenzeitlich weiter entwickelnden Interaktion aussuchen. Vor allem kann er sich einen für sein Ziel geeigneten Aspekt auswählen, mit dem er themensteuernd eingreifen kann.

6.1.4 Moralische Reaktionsverpflichtung etablieren

In unserem Ausschnitt wird der Lehrer mit dem Verfahren „moralische Reaktionsverpflichtung etablieren“ wieder aktiv. Dieses Verfahren wird erst relativ spät vom Lehrer eingesetzt und setzt die bereits formulierte Position des Schülers voraus.

Es ist Bestandteil des Verfahrens, den Schüler zu einer Antwort zu bringen, die sich letztlich mit der von ihm vertretenen Position nicht hundertprozentig vereinbaren lässt, die jedoch aufgrund allgemeiner moralischer Standards hochgradig erwartbar ist. Bei dem Verfahren der moralischen Reaktionsverpflichtung geht es nicht in erster Linie um den Vollzug einer bestimmten sprachlichen Handlung. Ziel des Verfahrens ist vielmehr die explizite Dokumentation einer „moralisch positiven“ Haltung.

Im analysierten Ausschnitt realisiert der Lehrer dieses Verfahren mit seiner Frage *is es so schlimm dass da ausländier spielen in der mannschaft*. Er wiederholt die Frage, nachdem Giovanni ausweichend reagiert hatte, und erhöht durch sein Insistieren den „Druck“ auf den Schüler, moralisch Stellung beziehen zu müssen.

Das Verfahren ist eindeutig das eines Situationsmächtigen. Nur er ist aufgrund seiner formellen Ausstattung in der Lage, eine solche moralisch gehaltvolle Dokumentation interaktiv zu erzwingen. So liefert auch Giovanni die gewünschte Antwort und wird vom Lehrer, der die Themenentwicklung sonst durchaus auch laufen lässt, an der Formulierung einer relativierenden weiteren Äußerung gehindert (vgl. 4.1.7). Dies kann man durchaus noch als Bestandteil der Absicherung des Verfahrens sehen. Es ist die Antizipation des Lehrers, dass sich der Schüler mit der interaktiv „erzwungenen“ Reaktion nicht zufrieden geben wird, und zeigt damit auch die Grenzen des Verfahrens.

6.1.5 Namentliche Adressierung und Ordnungsruf

Das Verfahren, mit dem der Lehrer die weitere thematische Behandlung des brisanten Themas verhindert, und wieder zum thematischen Unterricht zurückkehrt, besteht einerseits in der namentlichen Adressierung Giovanniis als zentralen Agenten der thematischen Expansion und andererseits in dem an ihn gerichteten Ordnungsruf.

Es gibt im Unterricht systematische Stellen, an denen sich der Lehrer namentlich an die Schüler wendet. Hierzu gehört das Aufrufen eines Schülers als Eröffnung oder Erzwingung aktiver Mitarbeit, evaluative Phasen nach erbrachten Leistungen oder eben auch Situationen, in denen Schüler zur Raison gerufen werden. Vor allem in letzterem Kontext ist die sequenzielle Nähe der Namensnennung zu einem Ordnungsruf mit der expliziten oder impliziten Kategorisierung des Schülers als „Störenfried“ verbunden.

Die Karte – um an die Thematik „Fußball“ in unserem Fallbeispiel anzuschließen – ist in einem solchen Fall gewissermaßen schon etwas dunkelgelb. Sie macht deutlich, dass das aktuelle Verhalten des Schülers und die dadurch notwendig gewordene Reaktion des Lehrers eine Vorgeschichte haben. Es ist vor allem dieser implizite Hinweis, der dem Schüler eine Verhaltensänderung als ausgesprochen gewünscht signalisiert. Das Verfahren ist deutlicher Ausdruck der aufgebrauchten Geduld des Lehrers und besitzt die Qualität einer Vorankündigung, nunmehr wieder zum regulären Unterricht zurückzukehren.

Neben den bislang beschriebenen Verfahren setzt der Lehrer noch zwei weitere Verfahren ein, die wir zum Abschluss beschreiben wollen. Es handelt sich um „thematisches Ignorieren“ und „interaktives Eingrenzen“. Beide Verfahren operieren im Gegensatz zu bisherigen eher global und kommen über eine längere Zeit zum Einsatz.

6.1.6 Thematisches Ignorieren

Die Analyse hat gezeigt, dass sich der Lehrer aktiv an dem sich alternativ zur Kernaktivität des Unterrichts entwickelnden Diskurs beteiligt. Er tut dies jedoch auf eine besondere, systematische Art und Weise und auf der Grundlage des Verfahrens „thematisches Ignorieren“.

Die auf das brisante Thema bezogenen Beiträge des Lehrers reagieren übereinstimmend auf vorheriges Schülerverhalten. Bei der Themenentwicklung initiiert er selbst keine Beiträge, die das Potenzial haben, das Thema weiter zu expandieren. Dies gelingt ihm, indem er systematisch diejenigen Aspekte in den Beiträgen Giovanniis und Özkans übergeht, die geeignet sind, den referen-

ziellen und reflexiven Identitätsdiskurs weiter zu entwickeln. Dadurch verhindert er, dass die Schüler in Reaktion auf seine Beiträge selbst wieder legitime Darstellungsmöglichkeiten für weitere thematische Expansionen erhalten.

Für die Reaktionen des Lehrers ist das Verfolgen der eigenen Handlungslinie bestimmend: die Umsetzung des institutionellen Bildungs- und Erziehungsauftrags. In thematischer Hinsicht heißt das, er muss möglichst rasch zur Bearbeitung der Steckbriefe zurückkehren. Er realisiert dabei eine Strategie, die man als „thematische Austrocknung (des Alternativdiskurses)“ bezeichnen könnte. Alle Reaktionen des Lehrers stehen im Dienste dieser Orientierung:

Seine erste Reaktion besteht in einer Korrektur der von Giovanni benutzten Kategorie „Ausländer“. Dieser stellt er seine eigene Konzeption als Korrektiv gegenüber. Er verhält sich hier ähnlich wie bei seiner Vokabel-Korrektur bei Erols Äußerung *he is a polak*.

Seine zweite Reaktion ist die Etablierung einer moralisch motivierten Reaktionsverpflichtung Giovanniis (*is es so schlimm*).

Mit seiner dritten Reaktion insistiert er durch die Wiederholung seiner Frage (*ist das so schlimm*) auf die zuvor etablierte, moralisch motivierte Antwortverpflichtung Giovanniis. Dabei übergeht er die vorherige Aufzählung des Schülers (*ein schwarzer, ein pole*).

Seine vierte Reaktion besteht in der thematischen Ignoranz dessen, was Giovanni nach dem „erzwungenen“ moralischen Bekenntnis noch weiter sagen will. Dadurch, dass er selbst weiterspricht, verhindert der Lehrer die Rückkehr des Schülers zu eigenen thematischen Relevanzen.

Seine fünfte Reaktion ist ein Kommentar (*ah (-)f: immerhin*), mit dem er thematisch unbestimmt auf das Gespräch zwischen Özkan und Giovanni eingeht.

Seine letzte Reaktion besteht in der namentlichen Adressierung Giovanniis und dem nachfolgenden Ordnungsruf. Damit übergeht er den Hinweis des Schülers, dass in der italienischen Nationalmannschaft nur ein Ausländer spiele.

Obwohl der Lehrer also selbst durchaus aktiv ist, beteiligt er sich doch inhaltlich in keiner Weise an der thematischen Expansion des brisanten Diskurses.

6.1.7 Interaktives Eingrenzen

Das letzte Verfahren operiert primär interaktionsstrukturierend. Es hat eine größere zeitliche Erstreckung und setzt andere Ausdrucksressourcen als die bislang beschriebenen Verfahren ein, die eine primär verbale Grundlage besitzen. Das interaktive Eingrenzen kann daher nur angemessen rekonstruiert werden, wenn ihre komplexe multimodale Ausdrucksstruktur berücksichtigt wird. Das Verfahren ist auf die Kontrolle des brisanten Themas durch die Etablierung exklusiver interaktionsstruktureller Bedingungen für Giovanni ausgerichtet. Der Lehrer geht dazu auf den Schüler zu, positioniert sich in dessen Nähe und bleibt für eine gewisse Zeit körperlich manifest auf ihn orientiert.

Schauen wir uns einmal im Detail an, ab wann der Lehrer das Verfahren einsetzt, wie lange er es aufrecht erhält und was die unterschiedlichen Ausdrucksressourcen sind, die das Verfahren ausmachen. Neben dem bereits beschriebenen verbalen Verhalten des Lehrers spielen als Bestandteile des Verfahrens vor allem die körperlichen Ausdrucksressourcen eine Rolle und die Art und Weise, wie der Lehrer die räumlichen Gegebenheiten nutzt.

A) Die Phasenstruktur des Verfahrens

Betrachtet man das körperlich-räumliche Verhalten des Lehrers ab dem Zeitpunkt, an dem Giovanni das Thema einbringt, lassen sich unterschiedliche Phasen identifizieren.

Phase 1: Giovanni, der noch vor seinem Beitrag mit der rechten Seite seines Oberkörpers förmlich auf dem Tisch lag (Bild 2), richtet seinen Oberkörper auf und dreht sich, als er zu sprechen beginnt, in markanter Weise zum Lehrer um (Bild 3 und 4), der sich seitlich im Rücken des Schülers befindet. Dadurch macht er den Lehrer direkt und exklusiv zu seinem Adressaten.



Bild 2



Bild 3



Bild 4

Phase 2: Während der Lehrer auf Giovannis Hinweis reagiert, bewegt er sich langsam nach vorne (Bild 5 und 6) und nimmt (s)eine zentrale Position am Lehrertisch, mittig mit dem Rücken zur Tafel ein. Es ist die Position, von der aus er agiert, wenn er die gesamte Klasse anspricht und organisatorische Aufgaben bearbeitet. Dort blickt er auf Özkan, der seinerseits mit Giovanni spricht (Bild 7).



Bild 5



Bild 6



Bild 7

Phase 3: Gleichzeitig mit seiner an Giovanni gerichteten Frage *ist es so schlimm* (.) *dass da* verlässt der Lehrer seine Zentralposition und geht auf Giovanni zu (Bild 8 und 9). Dabei hat er den Schüler fest im Blick (Bild 10).



Bild 8



Bild 9



Bild 10

Phase 4: Er bleibt jedoch nicht bei dem Schüler stehen, sondern geht beim Formulieren der Wiederholung *ist das so schlimm* an ihm vorbei (Bild 11) und positioniert sich in dessen Rücken (Bild 12).



Bild 11



Bild 12

Phase 5: Von dieser Position aus verfolgt er die Diskussion zwischen Giovanni und Özkan (Bild 13) und adressiert danach ersteren im Zusammenhang mit seinem Ordnungsruf (Bild 14).

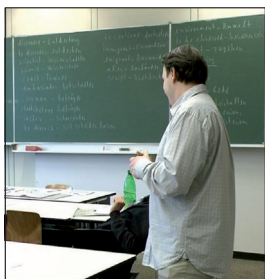


Bild 13



Bild 14

Phase 6: Mit Beginn seiner verbalen Rückorientierung kehrt der Lehrer auch räumlich zur Zentralposition zurück (Bild 15), positioniert sich dort (Bild 16) und fordert von dort aus auf, den zweiten Steckbrief vorzulesen.



Bild 15



Bild 16

B) Die Konstituenten des Verfahrens

Das körperliche Verhalten des Lehrers steht in einem arbeitsteiligen Zusammenhang mit der Anforderungsbearbeitung. Es dient primär dem Vorhaben, Giovanni zu verdeutlichen, dass er dessen Haltung nicht so stehen lassen kann. Diese Informationen werden vom Lehrer in erster Linie verkörpert und nicht explizit formuliert.

Statt die Haltung des Schülers verbal zu bewerten, macht ihm der Lehrer durch sein körperlich-räumliches Verhalten klar, dass eine solche Haltung bei ihm als Vertreter der Institution Schule mit einem demokratischen Lehrauftrag bestimmte Folgen hat. Diese werden jedoch nicht von einer moralischen Position aus formuliert, sondern eher in Form interaktiver Konsequenzen umgesetzt.

Hierzu gehört zum einen die körperlich-räumliche Fokussierung des Lehrers im Zusammenhang mit seiner Frage *ist das so schlimm*. Hierdurch gerät der Schüler interaktionsdynamisch unter Druck und seine Verhaltensmöglichkeiten werden auf einen einzigen Punkt, den der Lehrer von ihm hören will, eingeschränkt.

Zum anderen gehört dazu die Positionierung des Lehrers im Rücken des Schülers, wodurch dieser gezwungen wird, sich im Rahmen der etablierten Zweierkonstellation unter erschwerten Bedingungen auf den Lehrer zu beziehen.

Bezogen auf Giovanni signalisiert die Nähe des Lehrers erhöhte Aufmerksamkeit: Der Schüler steht gewissermaßen unter besonderer Beobachtung und kann beispielsweise zu seinem Nebenmann nichts sagen, was nicht auch der Lehrer mithören würde. Bezogen auf den Rest der Klasse verdeutlicht die körperliche Orientierung des Lehrers auf Giovanni, dass das aktuelle Thema primär eines der Zweierkonstellation ist, nicht jedoch eines der Klassenöffentlichkeit. Damit ist für die übrigen Schüler der Hinweis verbunden, sich nicht durch eigene Beiträge zu diesem Thema in die Zweierinteraktion einzumischen.

Aus einer interaktionistischen Perspektive muss an dieser Stelle auch danach gefragt werden, inwieweit auch Giovanni einen Beitrag für die Wahl genau dieses Verfahrens durch den Lehrer leistet. Als Antwort muss im aktuellen Zusammenhang ein kurzer Hinweis genügen: In gewissem Sinne hat Giovanni das Verfahren durchaus durch sein eigenes Verhalten motiviert. Dadurch, dass er sich gleich zu Beginn seines Beitrags in so offensichtlicher Weise zu dem in seinem Rücken positionierten Lehrer umgedreht und ihn zum primären Adressaten gemacht hat, war letztlich er derjenige, der diesen themati-

sehen Aspekt als einen für die Interaktion mit dem Lehrer und nicht für die gesamte Klasse markiert hat. In Reaktion hierauf übernimmt der Lehrer quasi diese Vorlage als Basis für die Bearbeitung des brisanten Themas, zu dem auch das gerade beschriebene Verfahren gehört.

Die vom Lehrer eingesetzten Verfahren sind also in dem Sinne situationssensitiv, als sie sich an Bezugspunkten im Verhalten derjenigen orientieren, auf die sie bezogen sind. Es sind unter anderem genau solche Bezüge auf Aspekte des Verhaltens anderer, die wir im Auge haben, wenn wir uns an einer handlungsbasierten Vorstellung von *De-facto*-Didaktik orientieren. Die Reaktionen des Lehrers auf unterschiedlichste Aspekte der aktuellen Interaktion sind es, welche den Grundstock seines situativen didaktischen Handelns darstellen. Für die Schüler ist die *interaktive Transparenz* des Lehrerverhaltens die Voraussetzung für die Verstehbarkeit und die Wirksamkeit seiner *de-facto*-didaktischen Initiativen.

7. Chancen und Risiken der Verfahren

In diesem Kapitel wollen wir uns mit der Frage beschäftigen, welche Chancen und Risiken mit den eingesetzten Verfahren verbunden sind. Die Frage danach steht im Zusammenhang mit unserem grundlegenden Verzicht, das Verhalten der Lehrperson als richtig oder falsch, gut oder schlecht zu bewerten. Wir hatten in der Einleitung darauf verwiesen, dass für unseren Ansatz die faktischen Implikationen des Verhaltens im Mittelpunkt stehen. Chancen und Risiken sind der generelle Rahmen, in dem diese Implikationen konkret beschreibbar werden.

Die Frage nach den Chancen und Risiken der vom Lehrer eingesetzten Verfahren kann in sinnvoller Weise nur in der Zusammenschau der Verfahren beantwortet werden. Darüber hinaus muss man sich bewusst machen, in Bezug auf was bzw. wen man von Chancen und Risiken reden kann: für den Lehrer, die Schüler oder den Unterricht? Gemäß unserer interaktionistischen Perspektive kann es nur darum gehen, nach den Chancen und Risiken für Unterricht als von allen Beteiligten gemeinsam hergestelltes soziales Ereignis zu fragen. Man muss in seiner Beschreibungsperspektive also immer beide Seiten vor Augen haben. Es kann dabei gut sein, dass zum Beispiel schülerbezogene Chancen als lehrerseitige Risiken deutlich werden.

7.1 Chancen

Mit seiner grundsätzlichen Entscheidung, dem aufkommenden und erst schrittweise in seiner Brisanz deutlich werdenden Alternativthema „Ausländer in der Nationalmannschaft“ und dem gesamten damit assoziierbaren Bedeutungsspektrum (nationale und bi-nationale Identität) zunächst Raum zu geben, eröffnet der Lehrer den Schülern grundsätzlich die Möglichkeit, einer ihnen durch den eigenen Migrationshintergrund auferlegten biografischen Relevanz Ausdruck zu verleihen. Man muss sich erinnern: Alle an der Entwicklung des Themas aktiv beteiligten Schüler verfügen über einen solchen Hintergrund.

Wir haben es hier gewissermaßen mit einer ganz typischen Form zu tun, in der es „bi-national Betroffenen“ möglich ist, die eigene Identitätslage zum Ausdruck zu bringen und über Aspekte zu sprechen, die damit verbunden sind. Zum Typischen gehört dabei die referenzielle Form, in der dies geschieht. Die Relevanz des Identitätsdiskurses für die Betroffenen zeigt sich darin, dass gewissermaßen jedes Unterrichtsthema auf seine Möglichkeit hin „analysiert“ wird, ob es ein Reden über die eigenen biografischen Belange ermöglicht. Der Steckbrief von Miroslav Klose erfüllt diese Bedingungen in geradezu perfekter Weise.

Da der Lehrer die biografische Lage der Schüler kennt, weiß er auch um die Relevanz dieses Aspektes. Die migrationsbedingte Biografie der Schüler ist ein starker Kern der schülerseitigen Unterrichtsorientierung und ein Aspekt ihrer Relevanzen, die auch im Rahmen der für den Unterricht notwendigen Idealisierung der Relevanzsysteme unerschwellig auf eine Thematisierung warten. Aus Sicht des Lehrers ist es demnach durchaus motiviert, das Thema in kontrollierter, aber für die Schüler hinreichender Weise zu bearbeiten. Die Schüler können so die Erfahrung machen, dass ihre biografischen Relevanzen vom Lehrer gesehen und gewürdigt werden und der Lehrer kann darauf vertrauen, dass die Schüler nach Bearbeitung des Themas wieder konzentriert bei der Sache sind. So haben letztlich beide Seiten etwas davon: Die betroffenen Schüler können bestimmten Aspekten ihrer nationalen Identität lokal Ausdruck verleihen, ohne dass dies eine explizit reflexiv-kategoriale Qualität annimmt.

Der Lehrer kann durch das grundsätzliche Zulassen dieses thematischen Aspekts und des kontrollierten Laufen-Lassens den Schülern zeigen, dass er um deren Relevanzen weiß und ihnen unter bestimmten Bedingungen Raum zur Entfaltung lässt.

7.2 Risiken

Grundsätzlich sind mit dem Zulassen brisanter Themen, die neben ihrer strukturellen Konkurrenz zur Kernaktivität des Unterrichts noch eine potenziell biografisch relevante Komponente für Schüler besitzen, für den Lehrer nicht wirklich kontrollierbare Bedingungen verbunden. Er läuft Gefahr, situativ die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen zu verlieren und dadurch mit seinem Zeitmanagement unter Druck zu geraten.

Diese Risiken hängen primär mit der thematischen und interaktionsdynamischen Entwicklung zusammen, die auf dem Mechanismus der schrittweisen Entwicklung von Interaktion operieren. Der Lehrer kann unmöglich antizipieren, wohin der nächste Beitrag eines Schülers das Thema und die Dynamik führen wird. Die Notwendigkeit des Lehrers, situativ auf diese Entwicklung zu reagieren, steht also unter erschwerten Bedingungen. Die Analyse hat gezeigt, dass der Lehrer das Geschehen kontrolliert laufen lässt, um Zeit zu haben, eine adäquate Reaktion vorzubereiten, und auch, dass ihm dies nicht leicht fällt.

Dass sich aus dem auf wenige aktive Schüler begrenzten Thema ein öffentlicher Diskurs entwickelt, ist eine ernsthafte Gefahr, die vom Lehrer durch „interaktives Eingrenzen“ bearbeitet wird.

Der Eigendynamik des Themas muss der Lehrer letztlich mit einem Ordnungsruf begegnen, einer Aktivität, die entgegen seinem Verhalten bei der Themenentwicklung klar seinen formalen Status verdeutlicht. Es ist ihm also ohne Statussymbolisierung nicht ohne weiteres möglich, in einer zeitökonomisch vertretbaren Dauer wieder zum Unterricht zurückzukehren. Dass dies ohne Probleme gelingt, verdeutlicht, dass das hierarchisch strukturierte Beziehungsgeflecht, welches seiner Kooperation mit den Schülern zugrunde liegt, durch solche Phasen „kontrollierten Kontrollverzichts“ in keiner Weise tangiert wird.

So gesehen sind die Risiken, die der Lehrer im analysierten Beispiel eingeht, überschaubar. Der Lehrer selbst arbeitet jedoch aktiv an der Risikominimierung. Aspekte einer solchen Risikominimierung sind zum einen seine Orientierung, den Identitätsdiskurs als kategorial-impliziten und referenziellen (Ausländer in der deutschen Nationalmannschaft) zu erhalten, und zum anderen im Kontext einer reflexiven Zuspitzung (*du bist auch hier geboren*) im Sinne einer präventiven Eskalationsverhinderung zu intervenieren.

7.3 Alternativen

Fragt man nach der Diskussion von Chancen und Risiken des analysierten Verhaltens des Lehrers nach möglichen Alternativen, liegen unter anderem zwei unterschiedliche Varianten nahe: zum einen die schnelle Intervention mit dem Ziel, die Entwicklung des brisanten Themas zum frühest möglichen Zeitpunkt zu stoppen, zum anderen die Verhinderung einer transitorischen Phase mit dem Ziel, das Ausnutzen des überschüssigen thematischen Potenzials von *he is a polak* präventiv zu unterbinden.

Variante 1: Der Lehrer bearbeitet *polak* als „falsche“ Vokabel expliziter und expandierter als im analysierten Fall. Er könnte beispielsweise die von den Schülern selbst stammenden Kandidaten (wie: *polish*) aufgreifen und als korrekte und angemessene Form ausweisen, den Sachverhalt „Klose ist in Polen geboren“ in der Fremdsprache zu formulieren. Nachdem er seine eigene Formulierung *he has polish roots* als Korrektur angeboten hat, könnte er den betreffenden Schüler aufrufen, seinen Vorschlag (*polish*) noch einmal in einem ganzen Satz auf Englisch zu wiederholen. Der Lehrer könnte so die Schülerreaktionen zu *he is a polak* dazu nutzen, eng an den Steckbriefen und vor allem in der Unterrichtssprache zu bleiben. Eine Äußerung *he is polish* verfügt über andere Anschlussmöglichkeiten als *he came over when he was three years old*.

Die Lehrerkorrektur bietet für Giovanni aufgrund ihrer (bi-nationalen) Struktur „jemand kommt in frühen Jahren aus einem anderen Land, in dem er geboren wurde, nach Deutschland“ ein größeres Anschlusspotenzial als die Aussage „jemand ist Pole“.

Variante 2: Der Lehrer interveniert unmittelbar auf Giovanni's Verweis „Ausländer in der deutschen Nationalmannschaft“. Er thematisiert und bewertet diesen Beitrag explizit als nicht zur aktuellen Kernanforderung des Unterrichts gehörig. Der Lehrer würde dadurch ganz eng an der Bearbeitung der Steckbriefe bleiben und könnte beispielsweise – in englischer Sprache – darauf verweisen, dass angesichts der vorgerückten Zeit solche interessanten, aber abwegigen Themen leider keinen Platz haben. Diese Variante wäre nur mit einem vom Lehrer selbst initiierten kurzen lokalen Ausstieg aus dem Unterricht möglich. Für Giovanni wäre damit die Erfahrung verbunden, dass a) für seine Relevanzen im Unterricht kein Platz ist und b) seine Sicht auf Klose als Ausländer (was mit seiner Äußerung mit gemeint ist) zwar thematisch unpassend, aber – weil unwidersprochen – sachlich korrekt ist. Beide Varianten würden in unterschiedlicher Weise dazu beitragen, das Thema „Nationalität“

in seinen unterschiedlichen Schattierungen und Explizitheitsvarianten zu unterbinden. Variante 1 würde dies präventiv verhindern, Variante 2 explizit durch Intervention stoppen.

Bei der Imagination solcher Alternativen muss man sich jedoch einer Sache bewusst sein: Sie entstehen handlungsentlastet auf der Grundlage des analysierten Lehrerverhaltens in der untersuchten Situation. Sie sind daher nicht den in der Einleitung beschriebenen Mechanismen der Interaktion ausgeliefert. Vor allem entstehen sie nicht unter dem Druck, situativ entscheiden zu müssen, was die Äußerung *he is a polak* überhaupt bedeuten soll: Ist es ein relevanter Zug bei der Steckbriefbearbeitung oder ein subversiver Zug mit alternativem und folgereichem Potenzial?

8. Unterrichts- und fachspezifische Ressourcen

Hinsichtlich der Frage, welche Ressourcen der Lehrer zur Bearbeitung des brisanten Themas einsetzt, kann man unter Bezug auf die von Putzier (in diesem Band) explizierte Unterscheidung zwischen „Unterrichtsspezifik“ und „Fachspezifik“ Folgendes festhalten:

Es sind in erster Linie unterrichtsspezifische Ressourcen, die zum Einsatz kommen, d.h. solche Aspekte und Ausdrucksweisen des Lehrers, die nichts mit dem spezifischen Fach zu tun haben, welches er in dem analysierten Ausschnitt unterrichtet. Die beschriebenen Verfahren „Unterrichtskompatibilität prüfen und verdeutlichen“, „Schüler-Kategorien thematisieren“, „Kontrolliertes Laufen-Lassen“, „moralische Reaktionsverpflichtungen etablieren“, „namentliches Adressieren und Ordnungsruf“ sowie „interaktives Eingrenzen“ sind in keiner Weise spezifisch für das Fach Englisch. Auch die mit den einzelnen Verfahren verbundene Raumnutzung, die körperliche Orientierung und die Form der Nähe-Distanz-Regulierung zu unterschiedlichen Stadien der Themenentwicklung hängen nicht mit dem Englisch-Unterricht, sondern allgemein mit Unterricht zusammen.

Es gibt jedoch eine Ressource, die von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, nämlich der Sprachenwechsel. Die Analyse hat gezeigt, dass an verschiedenen Stellen vom Englischen ins Deutsche und vom Deutschen wieder ins Englische gewechselt wird. Es handelt sich hierbei nicht um zufällige, sondern motivierte und im Dienst der Bearbeitung des brisanten Themas stehende Wechsel.

Erinnern wir uns an den ersten Sprachenwechsel, den der Lehrer als Übergang von der Unterrichtssprache Englisch zur „Kommunikationssprache“ Deutsch vollzogen hat. Das war in unmittelbarer Reaktion auf den ebenfalls in Deutsch

formulierten Ausländerhinweis von Giovanni. Dass der Lehrer nicht bei der Unterrichtssprache bleibt, hat an dieser Stelle unterschiedliche Gründe:

Verstehensabsicherung: Der Lehrer stellt damit sicher, dass Giovanni und die anderen zuhörenden Schüler tatsächlich verstehen, was er sagt. Hätte er die Schülerkategorie auf Englisch problematisiert, wäre dies bei der gegebenen Englischkompetenz der Klasse fraglich.

Relevanzhochstufung: Der Lehrer verdeutlicht mit der Sprachwahl und der damit gegebenen Verstehensabsicherung die Bedeutung, die seine Thematisierung der Kategorie „Ausländer“ besitzt. Es ist eine Bedeutung, die erkennbar über den Unterricht hinausgeht und von grundsätzlicher Art ist.

Biografische Anerkennung: Durch das Aufgreifen der Schülersprache verdeutlicht der Lehrer die biografische Relevanz, die er dem Thema zuschreibt. Diese Relevanz zeigt sich eindeutig nicht als Beitrag zum Unterricht, sondern als alternatives, für die Schülerbiografie relevantes Thema. In dieser Qualität wird es durch Giovanni gekennzeichnet und vom Lehrer bestätigt.

Betrachtet man die Stelle, an der der Lehrer wieder zur englischen Sprache zurückkehrt, wird Folgendes deutlich: Hier symbolisiert der Sprachenwechsel von der Kommunikationssprache zur Unterrichtssprache das absolute Ende der Entwicklung des Alternativthemas und die Anforderung an die Schüler, sich nunmehr wieder auf das Vorlesen und Raten der Steckbriefe zu konzentrieren.

Über eine solche Ressource, die es erlaubt, bei der Bearbeitung eines inhaltlichen Unterrichtsaspekts gleichzeitig auch ihre strukturierende Qualität zu nutzen, verfügen nur Lehrer, die Sprachen unterrichten.

9. Schlussbemerkung

Zum Abschluss unserer Ausführungen wollen wir eine Frage aufgreifen, die wir zuvor bereits gestellt hatten: Besitzt das Verhalten des Lehrers nur fallspezifische Bedeutung oder haben die von ihm eingesetzten Verfahren allgemeine Relevanz?

Die auf den Analysen aufbauenden Ausführungen zur Entstehung und zur Entwicklungsdynamik sowie zu lehrerseitigen Verfahren, zu Chancen und Risiken und zur Unterrichts- und Fachspezifik machen Folgendes deutlich: Das ausgewählte Beispiel und die analysierten Verhaltensweisen sowohl der Schüler als auch des Lehrers besitzen prototypische Qualität. Solche brisanten Themen können vor allem in solchen Fächern auftauchen, in denen entweder das

Unterrichtsthema direkt oder aber damit assoziierbare Bedeutungsgehalte für die Schüler eine große Relevanz besitzen. Brisante Themen der analysierten Form können mit einiger Wahrscheinlichkeit im Deutsch-, Politik-, Sozialkunde-, Geschichts- oder Ethikunterricht auftauchen. Sie sind hingegen weniger erwartbar in naturwissenschaftlichen Fächern.

Auch die rekonstruierten Verfahren des Lehrers in dieser konkreten Situation stellen nicht nur im Kontext des konkreten Fallbeispiels, sondern in ganz allgemeiner Sicht motivierte didaktische Interventionen dar, die von anderen Lehrern entweder übernommen oder im Nachdenken über konkrete Alternativen für den eigenen Unterrichtsstil und die individuellen interaktiven Ressourcen und Vorlieben modifiziert werden können.